

Komplizierte Verhältnisse: Geschlecht und Begehren in schulbiographischen Erzählungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und Trans-Jugendlichen

Kleiner, Bettina

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kleiner, B. (2016). Komplizierte Verhältnisse: Geschlecht und Begehren in schulbiographischen Erzählungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und Trans-Jugendlichen. *GENDER - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 8(3), 12-28. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-48988-5>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Bettina Kleiner

Komplizierte Verhältnisse: Geschlecht und Begehren in schulbiographischen Erzählungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und Trans*-Jugendlichen

Zusammenfassung

Biographische Erfahrungen, Lebenswelten und Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen, die nicht mit gesellschaftlich etablierten und institutionell verankerten Geschlechternormen konform gehen, sind in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung bisher randständige Themen. Dies mag zum Teil der Tatsache geschuldet sein, dass erziehungswissenschaftliche Untersuchungen zu Schule und Geschlecht häufig auf teilnehmenden Beobachtungen kombiniert mit sozialkonstruktivistischen Ansätzen beruhen und von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit als Normalität ausgehen. Der vorliegende Aufsatz nimmt demgegenüber eine andere Perspektive ein und schließt an Judith Butlers Theorie der Performativität und der damit verbundenen Neuinterpretation der Althusser'schen Anrufung im Kontext der heterosexuellen Hegemonie an, um narrative Interviews mit lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans*geschlechtlichen Jugendlichen zu analysieren. Die hier angeführten Rekonstruktionen beleuchten Prozesse, mit denen in alltäglichen schulischen Praktiken und beiläufigen Interaktionen geschlechtliche und sexuelle Subjekte hervorgebracht werden; sie illustrieren des weiteren (Re-)Artikulationen von Geschlechternormen und explizieren widerständige Handlungsmöglichkeiten von LGBTQ*-Jugendlichen auf der Grundlage der Interviewerzählungen. Der Aufsatz schließt mit einigen methodologischen Implikationen für zukünftige Forschung im Feld der schulischen Geschlechterforschung.

Schlüsselwörter

heterosexuelle Hegemonie, Schule, Geschlecht, Begehren, Subjektivierung, Performativität

Summary

Complicated affairs: Gender and desire in narratives of lesbian, gay, bisexual and transgender youth of their experiences of school

Up to now within the field of education there has been little research on the lives and experiences of LGBTQ* youth in Germany. This lack of research may in part be due to the fact that much of the discussion about school and gender in the field of educational science is based on ethnographic observation combined with a conventional social constructivist approach, and that it often takes heterosexual desire as well as the gender binary as a given. LGBTQ* students then only appear as the OTHER of homo- and transphobic actions. This article offers an alternative view of gender norms, gender and desire in school. It takes up Judith Butler's theory of heterosexual hegemony and performativity, as well as her rearticulation of Althusser's 'interpellation' in order to analyze case studies generated from narrative interviews with LGBTQ* youth. The analysis presented here details the processes through which gendered and sexual subjects are constituted in day-to-day practices in school classes and casual interactions; it illustrates the (re-)articulations of gender norms and explains the agency of young lesbian, gay, bisexual and transgender people as described in their narratives of daily practices in school. The article concludes with some remarks on the methodological implications for future gender research in schools.

Keywords

heterosexual hegemony, schools, gender, desire, subjectification, performativity

Einführung

Biographische Erfahrungen, Lebenswelten und Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen, die nicht mit gesellschaftlich etablierten und institutionell verankerten Geschlechternormen konform gehen, sind in der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung und in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung bisher randständige Themen. Im Kontext der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung existiert neben verschiedenen kleineren (Auftrags-)Studien zu Lebenslagen, Diskriminierungserfahrungen und Beratungsangeboten für lesbische, schwule, bisexuelle und Trans*-Jugendliche (exemplarisch: Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen 2011; Sobiech/Watzlawick 2009; Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport 1999) inzwischen eine aktuelle Studie, die sich auf der Ebene von Befragungen mit Diskriminierungserfahrungen und Coming-out von LGBT*-Jugendlichen befasst (Krell 2013); hingegen findet sich in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung bisher keine Untersuchung zur Sozialisation, Entwicklung oder zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen, die sich nicht uneingeschränkt als heterosexuell, männlich oder weiblich verstehen. Als Gründe für die insgesamt desolate Forschungslage führen Uwe Sielert und Stefan Timmermanns (2011) neben diversen forschungsstrategischen und -methodischen Problemen an, dass die großen Jugendforschungsstudien keine Daten zur sexuellen Orientierung erheben (Sielert/Timmermanns 2011: 34). Darüber hinaus verweisen sie auf eine in der Erziehungswissenschaft vorhandene Scheu, sich mit emotionalen und sexualitätsbezogenen Themen zu beschäftigen (Sielert/Timmermanns 2011: 34).

Erste Annahmen zu den Herausforderungen, vor denen Kinder und Jugendliche stehen, die nicht (nur) heterosexuell begehren und/oder sich nicht eindeutig als männlich oder weiblich verorten (lassen), können auf der Grundlage der wenigen disparat vorliegenden Studien skizziert werden: Nicht nur haben diese Kinder und Jugendlichen demzufolge mit fehlenden Vorbildern, mit Selbstzweifeln und Scham aufgrund des gefühlten Andersseins zu tun, sondern auch mit der Angst vor Ausgrenzung und Ablehnung sowie mit homo*- und trans*phoben Haltungen im eigenen freundschaftlichen, familiären und schulischen Umfeld (vgl. Krell 2013; Hurrelmann 2007: 121; Fuchs et al. 2012: 13, 153; LesMigras 2012).

Der biographische Abschnitt, in dem sich Jugendliche mit ihrer Geschlechtsidentität und Sexualität befassen, stellt gemeinhin einen Entwicklungs- und Umgestaltungsprozess dar, der sowohl durch Abgrenzungen von elterlichen Lebensentwürfen geprägt ist als auch durch materielle und emotionale Abhängigkeiten (vgl. King 2013: 125ff.). Wandlungen der Sexualität stellen eine wichtige Komponente von Neustrukturierungen dar und Peer-Gruppen sind in Bezug auf neue Möglichkeiten und Erfahrungen von besonderer Bedeutung (vgl. King 2013: 127ff.). Für Jugendliche, die nicht mit Geschlechternormen konform gehen (können), beinhaltet dieser Lebensabschnitt spezifische Herausforderungen: Immer wieder sind sie mit Situationen konfrontiert, die eine hohe Unsicherheit in Bezug auf die Reaktionen anderer implizieren. Sie wählen deshalb gut aus, wem sie sich wann offenbaren, oftmals nach einer langen Phase des „sozialen Screenings“ (Hark 1998: 20). Insbesondere in Schulen und Jugendzentren sind die Jugendlichen mit dem Nichtvorkommen positiver Repräsentationen im schulischen Unterricht sowie mit Erfahrungen der Stigmatisierung bei der gleichzeitigen Schwierigkeit, dort

parteiliche und wissende Erwachsene bzw. Vertrauenspersonen zu finden, konfrontiert (vgl. Krell 2013: 11; Sielert/Timmermanns 2011: 39).

Der vorliegende Beitrag schließt an diese Befunde an und konzentriert sich auf die Frage, wie Jugendliche, die nicht mit heteronormativen Erwartungen konform gehen, die Schulzeit erleben und welche Handlungsmöglichkeiten sie in Anbetracht einer heteronormativen Schulkultur entwickeln. Im Rahmen meiner Dissertation habe ich 15 episodische Interviews mit Jugendlichen durchgeführt, die sich zum Zeitpunkt der Befragung als lesbisch, schwul, bisexuell oder trans*geschlechtlich bzw. als offen oder fragend in Bezug auf ihr Geschlecht oder/und Begehren verstanden haben (Kleiner 2015). Retrospektiv erzählten die Jugendlichen wichtige schulbiographische Erfahrungen, wobei sich die Interviewerzählungen vorrangig auf ihre Schulzeit in weiterführenden Schulen beziehen¹. In meiner Untersuchung wird eine spezifische Perspektive eingenommen: Zum einen werden die Sichtweisen und Normalitäten derjenigen Jugendlichen zentral gesetzt, die in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bisher vor allem als „Andere“ homophober und heteronormativer Diskurse auftauchen. Zum anderen orientiere ich mich bei der Rekonstruktion nicht, wie vielfach in der erziehungswissenschaftlichen Schul- und Geschlechterforschung üblich (z. B. Budde 2005; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004), an beobachtenden Verfahren und dem sozialkonstruktivistischen Paradigma, sondern an einer dekonstruktivistischen und diskurstheoretischen Perspektive auf schulbiographische Interviews. Dies ermöglicht eine Konzentration auf die performative Herstellung von geschlechtlichen und sexuellen Subjektpositionen im Rahmen schulischer Diskurse und Interaktionen sowie auf Selbstverständnisse und Handlungsstrategien der befragten Jugendlichen.

1 Schule als performativer Diskursraum

Schule ist nicht nur ein Ort des Lernens und der formalen Bildung, sondern auch ein Raum, in dem Normalitätsvorstellungen und normkonforme Verhaltensweisen reproduziert und verhandelt werden (vgl. Jäckle 2009). Aktuelle ethnographische (Fritzsche 2015; Reh/Rabenstein 2012; Tervooren 2006) und biographische (Rose 2012) Untersuchungen stellen heraus, dass dort Erwartungen und Zuschreibungen ermöglichen und begrenzen, wer wie anerkannt und sichtbar werden kann und welchen Ort Schüler*innen im Rahmen der pädagogischen Ordnung und der Peer Group einnehmen können. Schule steht in dieser Perspektive als diskursiver Raum im Mittelpunkt, in dem Unterscheidungen und Klassifizierungen in sozialen Interaktionen hervorgebracht und modifiziert werden können. Differenzordnungen wie etwa Heteronormativität oder Rassismus strukturieren diesen Raum hierarchisch, denn dort sind diejenigen Personen verletzungsmächtig, die den gesellschaftlichen Normen und Leitbildern entsprechen (können), verletzbar hingegen diejenigen, die diese Normen nicht erfüllen können oder wollen bzw. als abweichend konstruiert werden (vgl. Hark 1998: 33f.).

1 Befragt werden konnten Jugendliche, die Stadtteilschulen und Gymnasien besucht haben oder zum Zeitpunkt der Interviews noch besuchten. Die Befragten waren mit einer Ausnahme (27 Jahre) zwischen 18 und 23 Jahren alt.

Um bei der Rekonstruktion der Interviews sowohl der Macht von Normen und Diskursen als auch der Handlungsfähigkeit der Jugendlichen Rechnung tragen zu können, orientiere ich mich an Judith Butlers Theorie der performativen Subjektkonstitution im Rahmen der heterosexuellen Hegemonie. Aus dieser werden im Sinne der Erhöhung der theoretischen Sensibilität Fragen und Konzepte abgeleitet. Theoretische Sensibilität bezieht sich damit auf heuristische Rahmungen, die es ermöglichen, den theoretischen Gehalt der Empirie zu erkennen (vgl. Mey/Mruck 2009: 107), ohne die Analyse auf eine Überprüfung von Hypothesen zu beschränken.

Butler radikalisiert ein sozialkonstruktivistisches Verständnis einer „Konstruktion“ von Geschlechtern in mindestens dreierlei Hinsicht: Erstens erfasst ihr Verständnis von „Konstruktion“ nicht nur das soziale Geschlecht, sondern auch das sogenannte biologische. Die von ihr beschriebene „Unzahl von Akten, Gesten und Inszenierungen“ (Butler 1991: 200) materialisiert sich schließlich in Geschlechtskörpern, womit Butlers Theorie eine Parallele zu Bourdieus Begriffen „Habitus“ und „Hexis“ (vgl. Bourdieu 1987: 97ff., 129) aufweist. Zweitens sind Handlungen bei Butler deshalb nicht vollständig intentional und selbstbestimmt, weil sie wiederholt (Geschlechter-)Normen zitieren, die Genderperformances und Subjektformierungen zugleich ermöglichen und beschränken (Butler 1991: 205). Solche Normen werden unter anderem durch Anredeformen oder „Anrufungen“ (Butler 2006: 15, im Rekurs auf Althusser) transportiert, womit das diskursive Außen, die Wahrnehmung und Ansprache von Personen durch das soziale Umfeld, eine entscheidende Rolle in Bezug auf Prozesse der Subjektkonstitution erhält. Die diskursive Anrufung (z. B. als Junge oder als Mädchen) legt nach Butler bestimmte Subjektpositionen nahe, die anerkannt oder abgelehnt, jedoch nicht ignoriert werden können.

Bezogen auf die (symbolische) Geschlechterordnung spielt drittens Sexualität eine entscheidende Rolle: Die heterosexuelle Hegemonie stiftet nach Butler Beziehungen der Kohärenz und Kontinuität zwischen zugewiesenem Geschlecht, der Geschlechtsidentität und dem Begehren – und zwar um den Preis des Ausschlusses derjenigen, die mit dem Ineinander von normativer Heterosexualität und rigider Zweigeschlechtlichkeit nicht konform gehen (können) (vgl. Butler 1991: 38). (Geschlechter-)Normen regieren die Sphäre des Intelligiblen und wirken als normalisierende Prinzipien in der sozialen Praxis, indem sie Parameter definieren, die bestimmen, was dort wie sichtbar wird (vgl. Butler 2009: 73f.).

Weil Butler in Bezug auf die Aufrechterhaltung der Geschlechterordnung die Notwendigkeit der wiederholten Zitierung von Normen betont, beinhaltet die Performativität von Geschlecht aber auch Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten. Darin unterscheidet sich ihre Erklärung der Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen von Bourdieus Konzeptionen, die vor allem die Stabilität der einverlebten gesellschaftlichen Struktur betonen. Veränderungsmöglichkeiten liegen darin, die beschriebenen Zitate und Wiederholungen zu variieren, also innerhalb der Repetition Fehlaneignungen (vgl. Butler 2006: 152) oder Verschiebungen – Resignifizierungen – zu produzieren. Die mit Zitaten notwendigerweise einhergehenden Abweichungen und Fehlaneignungen konstituieren so auch (kurz- oder langfristige) geschlechtliche Varianzen und Inkongruenzen sowie individuelle und kollektive Veränderungen (vgl. Schirmer 2010: 240).

Die Konzeption der Anrufung als machtvolle „Adressierung“ (Reh/Ricken 2012: 35), die soziale Normen transportiert und bestimmte Positionierungen nahelegt, sowie die Konzeption der Umdeutung oder Resignifizierung als Handlungsmacht legen folgende Leitfragen für die Interviewanalyse nahe: Welche Anrufungen von Geschlecht und Begehren zeigen sich in Interaktionen oder im Unterrichtsmaterial? Welche Effekte haben diese Anrufungen und welche Verhältnisse entstehen im Kräftefeld der Anrufung? Welche Handlungsmöglichkeiten entwickeln die befragten Jugendlichen in Auseinandersetzung mit den beschriebenen Anrufungen?

2 Effekte direkter und indirekter Anrufungen

In (schulischen) Interaktionen, Diskursen und Medien zirkulierende geschlechtlich-sexuell codierte Bezeichnungen (wie Familie, Mädchen, Junge, heterosexuell, homosexuell) lassen sich ebenso wie implizite oder explizite Bewertungen von Lebensweisen, Geschlechterperformances oder Sexualität/Begehren als Anrufungen verstehen, die auf die symbolische Geschlechterordnung rekurrieren und den Möglichkeitsraum von Schüler*innen strukturieren.

Mithilfe des Konzepts der Anrufung ließ sich nachzeichnen, wie im Schulalltag Normalität und Abweichung hergestellt werden und welche Effekte entsprechende Praktiken auf die befragten Jugendlichen haben. Auf der Grundlage der Interviews konnten drei Typen von Anrufungen rekonstruiert werden: direkte Anrufungen in Schüler*innen-Interaktionen (1) und in Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen (2) sowie (3) indirekte Anrufungen in Form von (parasprachlichen) Handlungen oder in beiläufigen schriftlichen oder mündlichen Formulierungen.

2.1 Direkte Anrufungen: Anredeformen in informellen schulischen Räumen und im Unterricht

Sprüche und Kommentare mit abwertender Tendenz erfolgten den Interviews gemäß vor allem in unbeaufsichtigten schulischen Räumen wie Pausenhöfen, Fluren, Toiletten und Umkleieräumen. Raumtheoretisch betrachtet, begünstigen nach Jungen *oder* Mädchen getrennte Toiletten und Umkleieräume eine auf die Genderperformance bezogene Gewalt deshalb, weil dort die Zweigeschlechterordnung auch architektonisch manifestiert ist. Ungehinderten Einlass erhält folglich nur, wer als eindeutig männlich oder weiblich durchgeht. Die Unterstellung und Abwertung eines schwulen oder lesbischen Begehrens bzw. einer nicht ordnungsgemäßen „Aufführung“ von Geschlecht sind deshalb so wirksam, weil sie die angesprochenen Jugendlichen im Verhältnis zu herrschenden Normalitätsvorstellungen zu „Anderen“ machen, während die Sprecher_innen sich ihrer „richtigen“ heterosexuellen und männlichen oder weiblichen Identität versichern. Exponierung, Ausgrenzung und eine Verknappung (diskursiver) Möglichkeiten sind zumindest zeitweise Effekte solcher wiederholter Adressierungen.

Wenn Sprüche und Kommentare, indem sie auf Schulfluren geäußert oder an die Tafel geschmiert werden, auch vor einem Publikum erfolgen (das nicht einschreitet und somit die Ausgrenzung unterstützt), bedienen sie sich einer dritten Instanz, um eine erhöhte Wirksamkeit zu erzielen (vgl. Kuch 2010: 234ff.). Damit setzen sie die Angesprochenen nicht nur herab, sondern beeinflussen auch deren öffentliche Wahrnehmung und machen sie unter Umständen performativ zu schwulen, lesbischen oder feminisierten Subjekten. So waren zwei der von mir interviewten Jugendlichen anhaltend Fremdpositionierungen als schwul und geschlechtlich uneindeutig („Bist du ein Mädchen?“; „Bist du schwul?“) ausgesetzt, bevor sie sich selbst in Bezug auf Geschlecht und Begehren verortet hatten (vgl. Kleiner 2015: 173ff.). Weil in der heteronormativen Wahrnehmung nicht-normkonforme Genderperformances oft mit einem unterstellten homosexuellen Begehren korrespondieren, werden mit Bezeichnungen wie „schwul“ oder „lesbisch“ sowohl Jugendliche belegt, denen ein homosexuelles Begehren unterstellt wurde, als auch diejenigen, deren Genderperformance als „zu weiblich“ oder „zu männlich“ wahrgenommen wird. Dieser Befund deutet darauf hin, dass solche Etikettierungen nur bedingt dadurch motiviert sind, dass Personen sich selbst als schwul, lesbisch oder trans* verstehen, sondern vielmehr dadurch, dass sie als nicht mit Geschlechternormen konform gehend *wahrgenommen* werden. Als potenziell normalisierend können sie verstanden werden, weil sie die adressierten Subjekte in Passung zu oder Abweichung von gesellschaftlich verbreiteten Verhaltensweisen und Normalitätsvorstellungen ausrichten (vgl. Schrage 2008: 4126). Der Wunsch nach sozialer Anschlussfähigkeit verleiht solchen Anrufungen Macht (Schrage 2008: 4127).

Ein zweiter Typ von direkten Anrufungen zeigte sich in Lehrer*innenkommentaren. So erzählte eine Jugendliche als Schlüsselerlebnis die laut geäußerte Annahme eines Lehrers, dass die ganze Klasse heterosexuell sei:

„Äh, da hat unser Englischlehrer versucht, uns das Wort straight, also gerade, zu erklären, und also gerade, weil wir es nun mal im geometrischen Sinne brauchten. Und fing plötzlich an, uns straight als mit heterosexuell zu erklären, ja also straight isses eben, wenn-, also auf Englisch hat er erklärt, ‚wenn äh ein Junge ein Mädchen liebt und ein Mädchen einen Jungen liebt, also die ganze Klasse ist straight, also ich geh mal davon aus, dass Sie alle heterosexuell sind. Ne?’ grins grins, zwinker, zwinker [...] mich hat die Sache halt, dieser Kommentar die ganze Zeit aufgeregt, weswegen ich dann in der Schülerzeitung geschrieben ha-, also ihn zitiert habe und geschrieben habe, äh, ja klar, natürlich‘ und mit einem ironischen Unterton und einem Zwinkersmiley und das war halt äh quasi der Outing-Satz in diesem Artikel.“ (Emmi, Z. 161–179)

Der Lehrer nutzt in der von Emmi als bedeutsam angeführten Episode eine Nebenbedeutung des englischen „straight“ als Anlass, um die Annahme zu äußern, alle Schüler_innen seien Junge *oder* Mädchen und erotisch aufeinander bezogen, also heterosexuell. Er rekurriert damit auf gemeinhin unausgesprochene gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen. Mit der Äußerung wird folglich etwas sichtbar, sprechbar und auch kritisierbar, was in der Regel nicht artikuliert wird. Gleichzeitig ergeht aber damit eine Art „Auftrag“ an die Schüler*innen, sich mit ihrer Identität auf die angesprochenen Normalitätsvorstellungen zu beziehen. Die Normalisierungstendenz wird in Emmis Erzählung mithilfe der übertreibenden Darstellung des Lehrers entlarvt. Sie nutzt nach ihrer eigenen Angabe eine zeitliche und mediale Rekontextualisierung, um damit das Lehrerzitat später in der Schüler*innenzeitung auszustellen und sich der generalisie-

renden Zuschreibung in Form einer Ironisierung zu widersetzen. Auch wenn hier der Kommentar eine Widerrede evoziert, haben solche Äußerungen in einem heteronormativen Diskurskontext das Potenzial der Beschämung und (Un-)Sichtbarmachung: Gerade weil die Unterrichtsinteraktion durch die Lehr-Lern-Hierarchie geprägt ist und Lehrer*innen diejenigen sind, deren Aussagen in der Schule oft den Status der Verbindlichkeit und Gültigkeit haben, kommt diesen im Hinblick auf das schulische Klima eine besondere Bedeutung zu. Wenn Pädagog*innen in der Schule herrschende gesellschaftliche Normen und Verhaltensweisen reproduzieren, sind sie beteiligt an der Entstehung eines diskursiven Raumes, in dem diese Einstellungen unter Umständen mithilfe von Anpassungsdruck, Beleidigungen und Diskriminierungen durchgesetzt werden können (vgl. Streib-Brzič/Quadflieg 2014: 2; Offen 2012: 156ff.).

2.2 Indirekte Anrufungen: Schweigen, Verlachen und das Übersehen von verletzenden (Sprach-)Handlungen

Als indirekte Anrufungen werden hier interaktive Signale verstanden, die entweder parasprachlich oder in allgemeinen mündlichen oder schriftlichen Formulierungen ausgedrückt werden. Solche Signale ließen sich in den Interviews in beiläufigen Kommentaren, im Schweigen, im Verlachen des Sprechens über LGBTQ*-Lebensweisen und auch im Übersehen, Überhören und Ignorieren von Übergriffen und verletzenden Äußerungen rekonstruieren. So legitimierte den Interviewrekonstruktionen folgend das Überhören von gegen bestimmte Personen gerichteten Abwertungen die Gewalt gegen sie und auch das Beschweigen der Lebenswelten von LGBTQ*-Personen vermittelte, dass diese nicht als vollständig legitim anerkannt sind. In der folgenden Passage beschreibt eine*r meiner Interviewpartner*innen (Franky)² das von ihr*ihm wahrgenommene schulische Klima bezogen auf das Sprechen über Geschlecht und Sexualität, das er*sie am Beispiel eines Mädchenpaares an ihrer*seiner Schule illustriert:

„Ich glaube, es war einfach so, das ist halt so. Und wenn man nicht drüber redet, existiert's auch nicht und deswegen, ja (...) also, ‚das gibt's nicht in unserer Welt‘, sagen wir mal so, das gibt's vielleicht irgendwo außerhalb, obwohl man sich ja in Köln befindet. Das klingt grad eher so nach Dorfdenken, aber irgendwie so war das, wie so'n kleines Dorf, so, hier in unserer Schule, und selbst, dass die beiden geoutet waren. Die existierten dann einmal halt, aber (...) wurden erstmal so hingenommen, weil man ist ja ach-so-tolerant und akzeptiert. Aber letztendlich hatte es keine Auswirkungen.“ (Franky, Z. 598–606)

Franky charakterisiert die von ihr*ihm wahrgenommene Schulkultur als durch Sprachlosigkeit und das diskursive Auslagern von Homosexualität gekennzeichnet. Wenn über Phänomene nicht gesprochen wird, so die hier beschriebene Logik, wird ihnen die diskursive Existenz verweigert und sie können damit außerhalb der eigenen Welt verortet werden. Die beschriebene Verdrängung wiederholt sich auf der Ebene von Frankys Sprechen, das sich durch eine hohe sprachliche Unbestimmtheit auszeichnet und den Eindruck einer distanziert beobachtenden Erzählposition erweckt. Ihre*seine eigene Position im Geschehen bleibt in der Retrospektive unklar, auch wenn der Einschub „ob-

2 Die Wahl der Pronomina orientiert sich an Frankys Selbstverständnis als nicht eindeutig männlich oder weiblich.

wohl man sich ja in Köln befindet“ die subjektiv empfundene Abwegigkeit der Annahme andeutet, dass Homosexualität gerade in der Großstadt nur außerhalb der Schule verortet wird. Der Umgang mit dem Mädchenpaar wird von Franky mit der ironischen Formulierung „ach-so-tolerant“ als eine aufgesetzte Geste und als Doppelmoral ausgewiesen. Die beschriebene Toleranz mag zwar der Philosophie der Schule entsprochen haben, aber nicht den Einstellungen und dem Handeln der Akteur*innen. Zudem artikuliert sich darin eine moderne Verwerfungsgeste: Indem die beiden Mädchen toleriert werden, wird ihre Abweichung affirmiert und eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem durch sie artikulierten Begehren vermieden.

Neben solchen Anrufungen mit abwertender oder normalisierender Tendenz wurden in den Interviews vereinzelt auch affirmative Adressierungen durch Lehrpersonen erzählt, etwa wenn eine Jugendliche – in der Schulzeit noch männlich klassifiziert – im Rock zu den Abi-Tagen kommt und von der Lehrerin mit einem Kompliment in ihrem femininen Auftreten bestärkt wird. Auch solche Anredeformen legen den Jugendlichen soziale Positionen nahe, stellen aber entscheidende Bedingungen dafür dar, dass im schulischen Alltag alternative Geschlechterverhältnisse und Begehrensweisen sprech- und lebbar werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die beschriebenen Anrufungen das, was im schulischen Raum sicht- und sagbar werden kann, regulieren: Wenn Abwertungen in informellen schulischen Räumen damit korrespondieren, dass in institutionellen schulischen Räumen nicht oder nicht selbstverständlich über das Leben von LGBTQ* gesprochen wird, verlagern sich Aushandlungen von Normalität und Differenz auf die schulische „Hinterbühne“ (Zinnecker 1978). Dort stehen Jugendliche, die nicht mit Geschlechternormen konform gehen (können), Angriffen allein gegenüber.

3 Handlungsstrategien der Jugendlichen: zwischen Re-Artikulationen/Resignifizierungen, *Passing* und Outing

Anrufungen sind zwar wirksam, aber nicht determinierend. Die dadurch nahegelegten Positionen und Lebensweisen können angenommen und wieder verlassen, abgelehnt oder modifiziert werden. Im Kräftefeld von Anrufungen entwickeln sich so auch Handlungsmöglichkeiten.

Handlungsstrategien der befragten Jugendlichen ließen sich auf der Ebene von sprachlichen und leiblichen Ausdrucksweisen rekonstruieren, mit denen die Jugendlichen versuchten, LGBTQ*-Lebensweisen wieder in schulische Diskurse einzuschreiben und Geschlechternormen zu irritieren (Resignifizierungen). Des Weiteren fanden sich Strategien des *Passing* und des Entziehens, mit denen versucht wurde, möglichen Konflikten aus dem Weg zu gehen. Die im Folgenden beschriebenen Strategien werden nicht als vollständig intentional verstanden, sondern als durch äußere Einflüsse und Zwänge motivierte Handlungen (vgl. Butler 1991: 205).

3.1 Film und Literatur als Möglichkeiten des Verhandelns von Geschlechternormen

Mit Versuchen, Subjektpositionen und Lebensweisen mithilfe von Film und Literatur in den Unterrichtsdiskurs einzuschreiben, machen die Schüler*innen das zuvor Ausgelassene oder Abgewertete zum legitimen Unterrichtsthema und nutzen so den diskursiven Raum Unterricht, um einen Anschluss an ihre eigenen Lebenswelten herzustellen. So erzählt im folgenden Auszug Emmi von einer Einheit im Englischunterricht, in der sie zusammen mit einer Mitschülerin den Roman *Die Farbe Lila* vorstellt:

„Und was noch mal gewesen war, war im Englischunterricht, da hab ich mit @jenem Mädchen, das ich ganz toll fand@ einen Vortrag über „Die Farbe Lila“ gehalten. Und haben wir zum Beispiel konnten wir in den Vortrag einfließen lassen, dass in dem Film, also wir haben Film und Buch kombiniert, wir haben dann einen Ausschnitt aus dem Film gezeigt, dass in dem Film eben wirklich kaum auf die Beziehung zwischen den beiden (...) also zwischen der Protagonistin und Shug Avery [...] ähm eingegangen wird und äh sehr vernachlässigt wird und wie es dann nun im Buch war ähm ja, das fand ich schon ganz schön, das den Leuten so näher bringen zu können. Das war auch wirklich. Das fand ich doch n sehr berührendes Buch, weil es halt auch nicht NUR die lesbische Liebe thematisierte, sondern wirklich eher ihr gesamtes Leben und ihr gesamtes Dasein.“ (Emmi, Z. 646–656)

Der Klassenvortrag über den Roman *Die Farbe Lila* und seine Verfilmung ermöglichen, über das Leben und die Liebesbeziehung zweier Frauen zu sprechen. Emmi und ihre Mitschülerin verschaffen sich so im Englischunterricht einen Sprech Anlass und sie tun dies in institutionell autorisierter Weise: in einem in eine Unterrichtseinheit (zum Thema Südstaaten und Rassismus) eingebetteten Referat über einen selbst gewählten Text. Positiv bewertet wird, dass die beiden den Mitschüler*innen das Thema so „näher bringen“ konnten. Dabei wird der Kontrast zwischen Roman und Film herausgestellt. Anders als im Roman sei in der Verfilmung kaum auf die Beziehung zwischen der Protagonistin und Shug Avery eingegangen worden. Das Verschweigen der Frauenbeziehung in der Verfilmung hat, das zeigte sich im Verlauf der hier nicht abgebildeten Interviewrekonstruktion, eine Parallele zu Emmis eigener Erfahrung: Es entspricht dem von ihr beschriebenen Beschweigen lesbischer und schwuler Begehrensweisen im schulischen Diskurs.

Das Buch wird auch deshalb als gute Wahl dargestellt, weil es nicht „NUR“ von der Beziehung zweier Frauen erzähle, sondern diese in komplexe Lebensgeschichten einbette. Roman und Verfilmung erlauben Emmi und ihrer Mitschülerin, deutlich zu machen, dass „lesbische Liebe“ Teil eines komplexen Lebens ist. Diese Betonung lässt sich vor dem Gegenhorizont der verbreiteten Reduzierung von Lesben und Schwulen auf ihr Begehren bzw. ihre Sexualität deuten. Der Klassenvortrag im Englischunterricht und der literarische Text als Medium bieten Gelegenheit zum angemessen differenzierten Sprechen, ohne dass im Unterricht über eigene Erfahrungen gesprochen werden muss.

3.2 Leibliche Inszenierungen als Möglichkeit der Bewegung zwischen Subjektpositionen

Modische Inszenierungen und körperliche Stile können einen Bestandteil einer ästhetischen und sozialen Strategie der (geschlechtlichen) VerUneindeutigung (Engel 2002) darstellen, die Normalität(svorstellungen) bezogen auf Geschlecht und Sexualität bzw.

Begehren infrage stellt. Sie erlauben Subjekten, sich zwischen oder über einzelne Subjektpositionen hinweg zu bewegen (vgl. Kaiser 2012: 21). Kleidung dient dabei nicht nur der Vermittlung zwischen Subjekt und Gesellschaft, sondern beeinflusst auch Körper, Gefühle und Haltungen (vgl. Gaugele 2005: 307; Lehnert 2013: 10). Kleidung, Frisuren, Schminke und körperliche Akte stellen gleichzeitig Mittel der Geschlechterkonstruktion wie auch -dekonstruktion und Überschreitung dar (vgl. Gaugele 2005).

So erzählt Luka, die während der Schulzeit noch männlich klassifiziert war und zum Zeitpunkt des Interviews als Frau lebte, wie es ihr in der Oberstufe möglich wurde, rigide Vorstellungen von Zweigeschlechtlichkeit infrage zu stellen. Die nachfolgend abgebildete Episode ist vor dem Hintergrund bedeutsam, dass sich in Lukas Interviewerzählung massive Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen aufgrund der ihr zugeschriebenen geschlechtlichen Uneindeutigkeit aufgeführt finden. Sie kontrastiert damit einen hier nicht dargestellten und nicht besonders erfolgreichen Versuch, im Psychologieunterricht einen Film über Trans*-Jugendliche zum Gesprächsanlass zu machen.

„Aber ich erinnere mich daran, dass, ähm, irgendwann zum Schluss mal, da hatten wir die Abi-Tage, da bin ich auch halt mal mit Rock zur Schule gekommen, dass da die Psychologielehrerin, dann ich weiß nicht, dieser Satz hat noch sehr lange in mir nachgeklungen, ach, ähm, sie hat dann den alten Namen benutzt (...) ähm, „das steht dir. So solltest du öfter mal kommen.“ Und irgendwo das war so, „das passt zu dir. Das ist stimmig“ und ich weiß, also ich glaub', die war cool drauf.“ (Luka, Z. 67–72)

Beiläufig wird erzählt, dass Luka während der Abi-Tage im Rock zur Schule gekommen sei. Im Zusammenhang mit Lukas Angabe, dass die Lehrerin sie damals mit dem „alten Namen“ angesprochen habe, deutet sich an, dass das Rocktragen für einen als Jungen adressierten Jugendlichen eine ungewöhnliche Inszenierung und die Affirmation durch die Lehrerin eine unkonventionelle Reaktion darstellen. Der Rock ist jenseits von Modeschauen ein Tabu für Männer, denn das Tragen von Röcken kann den vermeintlich offensichtlichen visuellen Unterschied zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit untergraben. Der bekleidete Auftritt gleicht einem Sprechakt, der einen Sinn für sich selbst und für andere erzeugt (vgl. West 2003: 195) – hier: sich als ohnehin uneindeutig positionierter Junge weiblich zeigen. Durch das Kompliment der Lehrerin wird die Inszenierung überraschend zu einem positiven Ereignis. Sie erkennt nach Lukas Angaben ihr stimmiges Erscheinungsbild an, und zwar ohne auf das Paradigma männlich-weiblich zu rekurrieren, womit sie eine entsprechende Fremdpositionierung umgeht.

Die Inszenierung im Rock kann gleichzeitig als Auseinandersetzung mit den früher erlebten Abwertungen und als widerständiger Versuch, sozial lesbar zu werden, verstanden werden. Sie stellt somit ein Vorgehen dar, das sich zwischen Widerstand und ambivalenter Affirmation verorten lässt. Nicht zuletzt ist die Szene für Luka vielleicht deshalb so bedeutsam, weil sie ihr retrospektiv eine (An-)Erkennbarkeit als Trans*-Jugendliche signalisiert, die sich für sie überraschend einstellt.

Verschiedentlich zeigte sich bei der Rekonstruktion der Interviews, dass Geschlechternormen und Normalitätsvorstellungen mithilfe leiblich-modischer Inszenierungen anders infrage gestellt werden können als mit verbalsprachlichen Interventionen: Die eigensinnige ästhetische Inszenierung – das körperliche Sprechen – fordert konventionelle Lesarten heraus, ohne zugleich neue Erklärungen anzubieten. Darüber hinaus ist die selbstbewusste Inszenierung und leibliche Thematisierung nicht so leicht mit

Gleichgültigkeit zu quittieren wie Anfeindungen einerseits und die häufig nicht ausgesprochene Existenz von LGBTQ*-Jugendlichen und -Lebensweisen in Klassenräumen andererseits. So erzählt auch Emmi, dass sie dem Schweigen in der Schule unter anderem auch mit einer unkonventionellen Inszenierung entgegentritt, die allerdings, anders als bei Luka, zur klassenöffentlichen Kommentierung durch eine Lehrerin führt. Auf eine Nachfrage, ob im Unterricht über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gesprochen worden sei, erzählt sie folgende Episode:

„Ähm, das (.) also so direkt nicht wirklich. Das einzige war diese Englischdiskussion im Englischgeschichtsunterricht, damals und meine Lehrerin hat mich so als Beispiel ((lacht)) genommen, also mich quasi in die Diskussion mit reingebracht. Zu der Zeit hab ich halt auch angefangen ne Zeitlang Krawatte zu tragen und an dem Tag hatte ich ein blaues Hemd mit einer Krawatte an und sah aus wie eine Schließerin aus *Frauenknast*, obwohl ich nicht geguckt hab und ähm als sie mich halt so so verglichen hat und halt zu mir meint äh oder meinte, also im Gespräch hat sie auf mich verwiesen und meinte ‚ja, so zum Beispiel auch die Emilie, die heute wie ne maskuline Lesbe aussieht.....‘ Und da hab ich gemeint ‚HALLO, also das maskulin verbitt ich mir doch bitte‘“. (Emmi, Z. 573–592)

Die Angabe, dass kaum eine „direkte“ Thematisierung von Geschlecht/sidentitäten und Sexualitäten im Unterricht stattgefunden habe, wird hier mit der episodischen Erzählung eines eigenwilligen Auftretens kontrastiert, mit dem Emmi nach eigenen Angaben auf die Uniform einer „Schließerin“ anspielt – und dies in einer Unterrichtseinheit zum Thema Maskulinität (wie sie an anderer Stelle im Interview anführt). Als Anlass für die Äußerung ihrer Lehrerin wird das Auftreten in blauem Hemd und Krawatte angeführt, mit dem Emmi die mediale (Gender-)Konstruktion einer „Schließerin“ aus der Fernsehserie *Frauenknast* mimetisch adaptiert. Ihre Inszenierung stellt eine unkonventionelle Geschlechteraufführung im Klassenraum dar; eine Form der Aneignung primär männlich konnotierter Attribute, die mit den Insignien der Amtskleidung zur Inszenierung von Autorität verbunden sind: Ein schlichtes blaues Hemd und Krawatte signalisieren Strenge, Uniformität und reduzierte Mittel, was historisch eher mit männlich codierter Mode verknüpft wird (vgl. Kaiser 2012: 125).

Innerhalb der Interviewerzählung kann das Verweisen der Englischlehrerin auf Emmis Person und Aussehen als Verstoß gegen einen angemessenen pädagogischen Takt interpretiert werden, denn die Lehrerin macht die Erscheinung einer Schülerin ungefragt zum Betrachtungsgegenstand und die Klasse zum Publikum. Sie belegt im Kontext des Unterrichtsthemas Maskulinität eine Schülerin mit dem Stereotyp der „maskulinen Lesbe“, mit dem Lesben generalisierend Weiblichkeit abgesprochen wird. Vor dem Hintergrund von Emmis anfänglicher Aussage, dass im Unterricht bis auf wenige Ausnahmen nicht über Homosexualität gesprochen wurde, birgt dieses Exponiert-Werden ein hohes Beschämungsrisiko, auch wenn die Etikettierung im Rückblick einen humorvollen Unterton hat.

Emmi präsentiert sich aber nicht beschämt, sondern selbstbewusst. Sie macht gegenüber der Lehrerin deutlich, dass sie hinsichtlich ihrer Stilisierung nicht als maskulin bezeichnet werden möchte. Implizit nimmt sie mit dieser Teilzurückweisung die Identifizierung „Lesbe“ an und setzt damit dem Beschämungspotenzial der Zuschreibungssituation eine differenzierende Selbstpositionierung entgegen: Nicht die Zuschreibung einer sexuellen Orientierung wird als beschämend markiert, sondern das Adjektiv „maskulin“ zurückgewiesen; es signalisiert nicht nur normative Vorstellungen von

Geschlechterinszenierungen, sondern impliziert in diesem Kontext auch eine sozialgeschichtlich etablierte Abwertungstendenz. Indem Emmi die Lehrerin im Rückblick des Interviews humorvoll belehrt und deren Definitionsmacht anfechtet, autorisiert sie sich, selbst über ihre Positionierung zu bestimmen und die implizite Normativität der Zuschreibung in einem heteronormativen Setting zu problematisieren. Mit der widerständigen Reaktion widersetzt sich Emmi nicht nur der Einordnung durch die Lehrerin, sondern kann sich auch noch als freche Schülerin darstellen, die gegenüber der Lehrerin das letzte Wort behält.

3.3 Bedingungen der Handlungsmöglichkeiten

Dass solche Vorgehensweisen möglich werden, liegt zum einen am Transformationspotenzial von Diskursen: Negativ konnotierte Begriffe und Stile werden durch die beschriebenen Strategien umgedeutet und erneut in den schulischen Diskursraum eingeschrieben. Der häufig als vor offenen Diskriminierungen geschützt empfundene (wenngleich auch von heteronormativen Diskursen geprägte) Unterrichtsraum erleichterte den Jugendlichen vielfach, sich legitime (Sprecher*innen-)Positionen anzueignen und klassenöffentlich selbstverständlich Gewordenes zu hinterfragen. Die Möglichkeit des Anknüpfens an kollektive Praktiken stellte eine weitere Bedingung dafür dar, dass die Jugendlichen wagen, solche Umdeutungen vorzunehmen. Ein Teil der hier rekonstruierten Handlungen re-inszeniert und zitiert Praktiken aus der lesbischen, schwulen und queeren Szene, denen die Jugendlichen in einschlägigen Jugendzentren, an sozialen Treffpunkten oder in den Medien begegnen. Nicht zuletzt zeigten sich unterstützende Lehrer*innen von großer Bedeutung für das, was in der Schule artikuliert werden kann.

3.4 *Passing*, Outing und Entziehen

In vielen Interviews zeigen sich daneben *Passing*, Outing und das Sich-Entziehen als durchgängige oder situative Strategien. Im Rahmen symbolisch-diskursiver Ordnungen *passen*, also normkonform durchgehen zu können, ermöglicht ein flexibles Bewegen innerhalb der heteronormativen Struktur und kann somit ein Privileg darstellen; es kann aber andererseits auch zur Unsichtbarmachung von Subjekten führen, die „Sichtbarkeitskategorien, mittels derer Identität hergestellt wird, überschreiten“ (vgl. Lisa Walker, zitiert und übersetzt in Schaffer 2008: 53). So wurde beispielsweise im Interview mit Emmi deutlich, dass sie sich in der Schule als lesbisches Mädchen zeitweise eher „unsichtbar“ fühlte und dieser Unsichtbarkeit etwas entgegensetzen wollte.

Das durchgängige *Passing*, das Outing und das Sich-Entziehen stellen Normalitätsvorstellungen weniger infrage als die zuerst beschriebenen Strategien, wenn sie bewirken, dass das Begehren oder die geschlechtlichen Selbstverhältnisse der Jugendlichen entweder gar nicht sichtbar werden oder nur als Ausnahme von der Regel. Während als heterosexuell oder cis-geschlechtlich passende Jugendliche, die ihr Begehren nicht artikulieren, gar nicht als Irritation wahrgenommen werden, bestätigt der öffentliche

Akt des Outings den Ausnahmestatus von Personen, die sich als schwul oder lesbisch zu erkennen geben und damit zu akzeptierten „Anderen“ werden.

Strategien des *Passing* stehen nur solchen Jugendlichen frei, die auch als heterosexuell bzw. zweifelsfrei männlich oder weiblich *wahrgenommen* und adressiert werden. Das *Passing* wird dabei häufig durch das öffentliche Zeigen einer heterosexuellen romantischen Beziehung abgesichert. Für mehrfachzugehörige Jugendliche wiederum stellen Outing und *Passing* nur bedingt verfügbare Handlungsmöglichkeiten dar, weil sie manchmal Abwertungen aufgrund von verschiedenen Differenzordnungen ausgesetzt sind und gar nicht ausmachen können, worin der Anlass für diese liegt. So zeigten sich etwa in einem der von mir durchgeführten Interviews mit einer mehrfach zugehörigen Jugendlichen Formen institutioneller und interaktionaler Diskriminierung, die nicht mithilfe einer konsequenten Handlungsstrategie zu beantworten waren (vgl. Kleiner/Rose 2014: 82ff.).

4 Methodologische Implikationen für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung

Die Konzentration auf die Perspektiven und das Erleben der hier befragten Jugendlichen hat sich insofern bewährt, als sich daran alltägliche Mechanismen der Differenz-erzeugung sowie Handlungspotenziale wie mit einem Vergrößerungsglas haben beobachten und rekonstruieren lassen. Für die Erforschung von Diskursräumen, (der Hervorbringung) geschlechtlich-sexueller Subjekte und Subjektivitäten lassen sich hieraus m. E. drei methodologische Implikationen ableiten:

- **Berücksichtigung von Fremd- und Selbstpositionierungen**

Geschlechter und Begehren entstehen im Rahmen widersprüchlicher gesellschaftlicher, diskursiver und sozialer Verhältnisse und ereignen sich in einem Spannungsfeld von Widerfahrnis und Handlungsmöglichkeiten. Um performative Praktiken der Hervorbringung von Geschlecht und Begehren zu untersuchen, muss folglich verschiedenen Seiten dieses Geschehens Rechnung getragen werden: den Fragen, welche Formen von Geschlecht und Begehren im jeweiligen Kontext artikulierbar sind und artikuliert werden, wie sich (junge) Menschen selbst konzipieren, wie sie von anderen oder durch institutionelle Mechanismen positioniert werden und welche Selbst- und Anderen-Verhältnisse mit solchen Prozessen einhergehen. Geschlechtliche Selbstverhältnisse und das Begehren bzw. die sexuellen Orientierungen von Personen sind nicht einfach „sichtbar“, deshalb können sie allein mit Beobachtungsverfahren nicht ohne Weiteres erfasst werden. Dass der Beobachter*innenperspektive unter Umständen vieles entgeht und deshalb subjektive Perspektiven und Selbstverhältnisse in empirischen Untersuchungen von „Geschlechterkonstruktionen“ miterhoben werden sollten, wird am deutlichsten am Beispiel der Interviews mit Jugendlichen, die versucht haben, in der Schule als normkonform durchzugehen, während sie sich bereits mit einem lesbischen, schwulen bzw. bisexuellen Begehren oder einer anderen Geschlechtsidentität auseinandergesetzt haben.

- **„Triangulation“ von Geschlechternormen, Geschlecht und Begehren mit Selbst- und Fremdpositionierungen von Jugendlichen**

Analytisch sind Zusammenhänge zwischen Geschlechternormen, Geschlecht und Begehren zu berücksichtigen und in Bezug auf Selbst- und Fremdpositionierungen zu reflektieren: Die soziale Norm und Erwartung, dass Männlichkeit und Weiblichkeit mit einem heterosexuellen Begehren korrespondieren (Junge = männlich + begehrt Mädchen), zeigte sich in den von mir durchgeführten Interviews vor allem auf der Ebene der rekonstruierten Anrufungen als Normalitätserwartung. Auf der Ebene der Selbstpräsentationen und Selbstverständnisse der Jugendlichen zeigte sich wiederum, dass das Zusammenspiel von Geschlecht und Begehren weit komplexer ist. Manchmal mobilisierten Anrufungen und Zuschreibungen einer „uneindeutigen“ Geschlechterperformance erst die Beschäftigung mit dem eigenen Begehren, manchmal setzten Zuschreibungen von Schwul- oder Lesbischsein eher Fragen an die eigene Geschlechtszugehörigkeit in Gang und manchmal wiederum spielte die Frage des Begehrens insgesamt eine untergeordnete Rolle, wenn die nach der Geschlechtszugehörigkeit im Vordergrund stand. Auf der Ebene der Selbstverhältnisse korrespondiert folglich die Auseinandersetzung mit Geschlecht nicht unbedingt mit der Auseinandersetzung mit Begehren. Erst die analytische Entkoppelung von Fremd- und Selbstpositionierung sowie von Geschlecht und Begehren erlaubt folglich zu erfassen, wie sich Menschen im Feld von Geschlechternormen konzeptualisieren und welche Umdeutungen und Verschiebungen sie vornehmen (können).

- **Kontextualisierung von Positionierungen und Handlungsmöglichkeiten durch Diskurse**

Um bei empirischen Untersuchungen die hierarchische Strukturiertheit sozialer Räume berücksichtigen zu können, bedarf es einer Kontextualisierung durch diskursive Ordnungen: So wurden im Zuge meiner Untersuchung aufgrund der theoretischen Rahmung Heteronormativität vorab relevant gesetzt und Verknüpfungen mit anderen Differenzordnungen (etwa Rassismus) auf der Grundlage der Empirie berücksichtigt. Um den empirischen Daten bei der Rekonstruktion die größtmögliche Aufmerksamkeit schenken zu können, sind bei der Rekonstruktion damit zusammenhängende Vorannahmen und Konzepte zunächst zurückzustellen und bei der theoretischen Reflexion wieder einzuführen.

Geschlechternormen konkretisieren sich dort, wo Überschreitungen der Geschlechtergrenze oder Artikulationen eines nicht heterosexuellen Begehrens stattfinden, die nicht (nur) spielerisch zu deuten sind. Solche Überschreitungen weisen auf die Kontingenz der Geschlechterordnung hin und machen die Methoden sichtbar, mit denen die Welt geordnet wird (vgl. Butler 2009: 342). Überschreitungen zeigen aber auch, wie sich neue und alternative Artikulationsformen gestalten können. Wenn wissenschaftliche Untersuchungen nicht allein Mechanismen der Herstellung und Stabilisierung von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität fokussieren wollen, lohnt es sich also, dorthin zu schauen, wo Re-Artikulationen von Geschlecht und Begehren stattfinden, und alternative Wahrnehmungsweisen zu erwerben – oder, wie Uta Schirmer treffend formuliert hat: „Geschlecht *anders* zu sehen und anders geschlechtlich zu sehen“ (Schirmer 2010: 411).

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, Pierre (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Budde, Jürgen (2005). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender im heutigen Bildungssystem*. Bielefeld: transcript. <http://dx.doi.org/10.14361/9783839403242>
- Butler, Judith (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1997). *Körper von Gewicht*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2009). *Die Macht der Geschlechternormen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Engel, Antke (2002). *Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation*. Frankfurt/Main: Campus.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina & Willems, Katharina (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim, München: Juventa.
- Fritzsche, Bettina (2015). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In Anja Tervooren, Nicolas Engel, Michael Göhlich, Ingrid Miethe & Sabine Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern* (S. 329–345). Bielefeld: transcript.
- Fuchs, Wiebke; Ghattas, Dan Christian; Reinert, Deborah & Widmann, Charlotte (2012). *Studie zur Lebenssituation von Transsexuellen in Nordrhein-Westfalen*. LSVD Nordrhein-Westfalen e. V. Zugriff am 8. August 2016 unter www.lsvd.de/fileadmin/pics/Dokumente/TSG/Studie_NRW.pdf.
- Gaugele, Elke (2005). Drags, Garçons und Samtgranaten. Mode als Medium der Gender(de) konstruktion. In Gabriele Mentges (Hrsg.), *Kulturanthropologie des Textilen* (S. 305–322). Berlin: Edition Ebersbach.
- Hark, Sabine (1998). *Lesbische Mädchen – schwule Jungen. Neue Chancen – alte Zwänge?* Expertise zum 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW.
- Hurrelmann, Klaus (2007). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (9. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Jäckle, Monika (2009). *Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaiser, Susan B. (2012). *Fashion and Cultural Studies*. London, New York: Bloomsbury.
- King, Vera (2013). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-01350-9>
- Kleiner, Bettina (2015). *subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenz Erfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Kleiner, Bettina & Rose, Nadine (2014). Suspekte Subjekte? Jugendliche Schulerfahrungen unter den Bedingungen von Heteronormativität und Rassismus. In Bettina Kleiner & Nadine Rose (Hrsg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 75–96). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen (2011). *Befragung von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe zur Situation von lesbischen, schwulen und transgender Kindern, Jugendlichen und Eltern in München*. München: Pera Druck & Medien GmbH.
- Krell, Claudia (2013). *Lebenssituationen und Diskriminierungserfahrungen von homosexuellen Jugendlichen in Deutschland. Abschlussbericht der Pilotstudie*. München: Deutsches Jugend-

- institut. Zugriff am 25. Juli 2014 unter www.lsvd.de/fileadmin/pics/Dokumente/Studien/Abschlussbericht_Pilotstudie_Lebenssituationen_und_Diskriminierungserfahrungen_von_homosexuellen_Jugendlichen_in_Deutschland.pdf.
- Kuch, Hannes (2010). AUSTIN – Performative Kraft und sprachliche Gewalt. In Hannes Kuch & Steffen K. Herrmann (Hrsg.), *Philosophien sprachlicher Gewalt. 21 Grundpositionen von Platon bis Butler* (1. Aufl., S. 219–240). Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Lehnert, Gertrud (2013). *Mode. Theorie, Geschichte und Ästhetik einer kulturellen Praxis*. Bielefeld: transcript. <http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839421956>
- LesMigras (Hrsg.). (2012). „... nicht so greifbar und doch real“. *Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-)Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland*. Berlin. Zugriff am 8. August 2014 unter www.lesmigras.de/tl_files/lesbenberatung-berlin/Gewalt%20%28Dokus,Aufsaeetze...%29/Dokumentation%20Studie%20web_sicher.pdf.
- Mey, Günter & Mruck, Katja (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In Wilhelm Kempf & Markus Kiefer (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band III: Natur und Kultur* (S. 100–152). Berlin: Irena Regener.
- Offen, Susanne (2012). *Achsen adoleszenter Zugehörigkeitsarbeit. Geschlecht und sexuelle Orientierung im Blick politischer Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, Sabine & Rabenstein, Kerstin (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbstständigkeit. In Norbert Ricken & Nicole Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225–246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8_9
- Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In Ingrid Miethe & Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Rose, Nadine (2012). *Migration als Bildungsherausforderung für wen? Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript. <http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839421352>
- Schaffer, Johanna (2008). *Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung*. Bielefeld: transcript. <http://dx.doi.org/10.14361/9783839409930>
- Schirmer, Uta (2010). *Geschlecht anders gestalten. Drag Kinging, geschlechtliche Selbstverhältnisse und Wirklichkeiten*. Bielefeld: transcript. <http://dx.doi.org/10.14361/9783839413456>
- Schrage, Dominik (2008). Subjektivierung durch Normalisierung. Zur Aktualisierung eines poststrukturalistischen Konzepts. In Karl-Siegbert Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (S. 4120–4129). Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hrsg.). (1999). *Sie liebt sie, er liebt ihn. Eine Studie zur Situation junger Lesben, Schwuler und Bisexueller in Berlin*. Berlin: Kästner Druck.
- Sielert, Uwe & Timmermanns, Stefan (2011). *Expertise zur Lebenssituation schwuler und lesbischer Jugendlicher in Deutschland. Eine Sekundäranalyse vorhandener Untersuchungen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Sobiech, Friederike & Watzlawik, Meike (2009). *LSBT-Jugendliche – Online gut beraten? Studie im Auftrag der Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales Berlin*. Zugriff am 9. August 2016 unter www.lesben.org/pdf/online_gut_beraten_barrierefrei_090904.pdf.
- Streib-Brizč, Uli & Quadflieg, Christiane (2014). „Wenn’s jeder hätte, dann ist es ja eigentlich nicht mehr peinlich“ – Strategien von Kindern aus Regenbogenfamilien. Interventionen für die pädagogische Praxis. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Zugriff am 21. September 2015 unter www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/233/231.

- Tervooren, Anja (2006). *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Weinheim, München: Juventa.
- West, Russell (2003). Männlichkeit als Mode-Sprache. Versuche individueller Gender-Artikulationen bei Jugendlichen. In Elke Gaugele & Kristina Reiss (Hrsg.), *Jugend Mode Geschlecht. Die Inszenierung des Körpers in der Konsumkultur* (S. 187–198). Frankfurt/Main: Campus.
- Zinnecker, Jürgen (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In Gerd-Bodo Reinert & Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 29–121). Reinbek/Hamburg: Rowohlt.

Zur Person

Bettina Kleiner, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterforschung/Heteronormativitätskritik im Kontext Schule und Adoleszenz, soziale Ungleichheit und Differenz, Subjektivierung und Bildungsprozesse.

Kontakt: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, EW 1, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

E-Mail: bettina.kleiner@uni-hamburg.de